

AULA DE ENCUENTRO

no cao cudo
o-bac r r n
o-bac r r n
o-bac r r n



Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN CONTEXTOS DE POBREZA: UN ESTUDIO SOCIO-PEDAGÓGICO EN BUENOS AIRES

EDUCATIONAL INCLUSION POLICIES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN CONTEXTS OF POVERTY: A SOCIO- PEDAGOGICAL STUDY IN BUENOS AIRES

Schwamberger, Cintia¹

¹Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas-Universidad Nacional
de San Martín-CONICET, cintiaschwamberger@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-2409-0851>

Recibido: 31/05/2021. Aceptado: 03/05/2022

RESUMEN

Este artículo se propone, a partir de un trabajo de investigación cualitativa, la descripción de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana. Desde un enfoque descriptivo se recuperan las voces docentes, de una escuela de educación especial ubicada en un distrito escolar de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Como hipótesis se sostiene que las políticas de inclusión se configuran como dinámicas de inclusión excluyente. Los principales resultados develan que las condiciones materiales y de asignación de recursos, que cuentan las instituciones, se transforman en uno de los obstáculos

AULA DE ENCUENTRO

no nacudo
o-bbarr
n-
o-bbarr
n-
o-bbarr
n-
o-bbarr
n-



Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

esa dialógica inclusión-exclusión (Pérez de Lara, 1998) o inclusión excluyente (Almeida y Angelino, 2017; Esposito, 2005; Ezcurra, 2011; Lokmann, 2020; Veiga-Neto y Corsini, 2012, Sisto, 2019). La inclusión excluyente se configura como una parte más de la puesta en acto de las políticas de inclusión y, se trata, de una naturalización del modo en que los organismos de estado piensan, recrean y reconfiguran las políticas. En suma, la inclusión excluyente es una figura contemporánea de pensar y poner en acto la inclusión, un modo que no elimina las fronteras de la exclusión, sino, que convive con ellas, las reproduce y profundiza. Ezcurra (2011) fue una de las primeras investigadoras en analizar y relevar estos procesos en los colectivos de pueblos originarios que intentaban ingresar a estudios superiores. La inclusión por normativa estaba garantizada pero este conjunto de estudiantes encontraba múltiples barreras para sostener y finalizar sus estudios. Sostiene que la exclusión estaba marcada por la no aceptación de la diversidad de culturas en las universidades.

Por su parte, Lockmann (2020) afirma que estos procesos se producen exclusivamente por cumplimiento jurídico de la norma sin garantizar aprendizajes y experiencias significativas para los sujetos con discapacidad incluidos en las escuelas. Ello, como problematiza Sisto (2019), se entreteje en un marco de políticas neoliberales y de austeridad en la asignación de recursos hacia las escuelas que deben gestionarlo todo para garantizar que efectivamente haya educación. Finalmente, Slee (2019), se pregunta por qué la inclusión no ha podido transformar la escuela y se configura en un aliado de los procesos de exclusión que a diario ocurren y cada vez, con mayor frecuencia. Ello se agudiza, aún más, en contextos marcados por la pobreza urbana y la degradación ambiental. Sobre la garantía de estos procesos hacemos foco en este estudio.

AULA DE ENCUENTRO

experiencias
de inclusión
social en
contextos
de pobreza



Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

3. MÉTODO

En cuanto al proceso de indagación, se enmarca desde un enfoque cualitativo (Scribano, 2008; De Seená, 2015), que hace foco en la descripción de los micro detalles de la vida escolar. En función de las características del estudio y la muestra seleccionada, mencionamos que este trabajo presenta ciertas limitaciones dado que la información recolectada no puede utilizarse como universal ya que no es representativa de todas las escuelas que se emplazan en la zona. Sin embargo, un estudio con estas particularidades da cuenta de la especificidad que servirá de insumo para su constatación con las instituciones educativas de similares características del resto de la Región. Esto es, escuelas que en contextos de pobreza urbana alojen y acompañen trayectorias de estudiantes con discapacidad.

3.1. Descripción del contexto y de los participantes

La escuela que describimos es pública de gestión estatal perteneciente a la modalidad de Educación Especial que aloja en su matrícula a 499 estudiantes con discapacidad intelectual, en jornada simple y completa. Se emplaza en una localidad de la ciudad de Buenos Aires, más específicamente en el primer cordón de la región metropolitana, denominado comúnmente como “el Conurbano”. Esta localidad de la zona norte del conurbano tiene en total 57 km² y posee 27 barrios con una población total de 424.567 habitantes. Esto indica un total de 7449 habitantes por km². De la totalidad de 271.302 hogares, el 6,7% encuentra sus necesidades básicas insatisfechas, es decir con un NBI muy alto. Estos hogares están distribuidos a lo largo y a lo ancho de la toda la localidad, pero se concentran y adquieren

AULA DE ENCUENTRO

no nacudo
o-baccrrn
ión rre
xprien
cias



Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

la misma jornada laboral en la institución, desempeñándose por la mañana. Todas las entrevistadas han aceptado compartir sus experiencias mediante el consentimiento informado con la garantía de anonimizar sus datos personales. Para identificar a cada una de ellas se utilizan números arábigos consecutivos junto con el rol ocupado en la escuela.

3.2. Instrumentos

Las principales técnicas de obtención de la información se vinculan con la observación participante de espacios escolares y entrevistas en profundidad (Scribano, 2008; De Seena, 2015) a docentes de la escuela de educación especial que acompañan trayectorias de estudiantes con discapacidad al interior de las escuelas de educación común o regular. La observación participante fue realizada durante los años 2018-2020 en distintos espacios de la escuela en las que las docentes realizaban sus tareas cotidianas. En ese proceso se buscó registrar el modo en que las docentes despliegan estrategias a partir de la implementación de las políticas de inclusión. Para ello, se participó en los espacios de admisión de los estudiantes junto al equipo de trabajo de la escuela. Esto permitió registrar los modos en que el cuerpo docente, en particular, pone en acto las políticas de inclusión (Villagrán, 2020). Toda la información registrada se volcó en un diario de campo que fue un insumo fundamental para el desarrollo de las entrevistas a posteriori.

En un segundo momento, se planificaron y desarrollaron las entrevistas a informantes claves detectados en la primera etapa de la observación participante. Las entrevistas se realizaron en tiempos de pandemia motivo por el cual, implicó la reconversión de los canales de relevamiento. Al respecto, se desarrollaron 5 entrevistas a través de distintas plataformas digitales, como Google Meet o Zoom,

AULA DE ENCUENTRO

no nacudo
o-bacrr
ión
erri
en
cias



Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

grabadas bajo el consentimiento de las entrevistadas que permitió recuperar en toda su riqueza el contexto de una entrevista presencial. En este sentido, cada entrevista tuvo dos momentos clave para establecer un diálogo fluido y confiable. Si bien se trabaja con las docentes desde el 2018, la situación de entrevista mediante plataforma virtual, en la que el entrevistador “ingresa al hogar” del entrevistado, genera ciertas incomodidades. El primer momento se conversó en líneas generales respecto de cómo se estaba atravesando la pandemia y cuáles eran las dificultades y fortalezas que ellas transitaban en su hacer laborar. En un segundo momento y, a partir de los primeros interrogantes surgidos en el encuentro anterior, se diagramaron preguntas clave para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

El proceso de elaboración de entrevista se realizó a partir de las variables seleccionadas para este estudio respecto del: I-Conocimiento de la normativa, II-Puesta en acto de las políticas de inclusión, III-Condiciones Materiales y, finalmente IV- Pobreza urbana. Cada una de estas variables fue analizada a partir de dos preguntas vinculadas entre sí y una última pregunta de rectificación y/o ampliación del tema desde la perspectiva de las entrevistadas. Si bien el guion de entrevista se estableció a partir de estas dimensiones, con un total de diez preguntas abiertas, este espacio se caracterizó para establecer una comunicación amena y significativa para las partes. En ese sentido, el primer bloque temático abordó cuestiones respecto del conocimiento de la normativa específica de los procesos de inclusión y las resoluciones específicas. El segundo eje procuró indagar su puesta en escena en las instituciones en su vínculo con el tercer eje, atendiendo a las condiciones materiales en que se garantiza el derecho a la educación en estos contextos de pobreza urbana y degradación vinculados con la última variable que aborda el estudio.



Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

3.3. Análisis de la información

El diseño y análisis de la información se realizó a partir del método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967). En primer lugar, se procedió a la transcripción de las entrevistas junto a un primer análisis en tres columnas que permite sistematizar de manera clara la triangulación de los datos recabados. Se identifica en este primer momento incidentes generales. En segundo lugar, se realizó una lectura y re-lectura de cada una de las entrevistas realizadas y las anotaciones realizadas en los memos que se generaban una finalizada la entrevista. A partir de las lecturas intensivas de todo el material de campo, finalmente, se codificó y categorizó la información, a través de un sistema de codificación abierta, axial y selectiva. En ese proceso se establecieron a partir de los incidentes, familias de categorías y subtemas relacionados con los ejes del estudio.

El procesamiento de toda la información se realizó a través del software de análisis cualitativo Atlas Ti, que permite sistematizar y organizar de manera precisa y jerarquizada los discursos y enunciados de las protagonistas de este estudio, hasta su saturación. Este proceso, entrecruza las voces de la teoría, la empiria y la propia voz de quien realiza la investigación. En la siguiente figura se muestra el resultado del agrupamiento de los códigos generados y se nuclean en familias de código que permite organizar y jerarquizar toda la información relevada. La figura 1 es resultado del proceso de categorización de una de las entrevistas realizadas a partir de la información del Atlas Ti. En particular se centra en el eje de las condiciones materiales en que la escuela garantiza la inclusión, y cómo ella se vincula con el proceso de inclusión excluyente desarrollado en el apartado anterior.

Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

Figura 1. Elaboración de familias de códigos



Fuente: Elaboración propia a partir de una entrevista en profundidad a docentes de la escuela

4. RESULTADOS

A partir de las variables codificadas en el corpus de información de las entrevistas se ponen en diálogo las voces de las docentes atendiendo a las dimensiones del estudio. Con respecto al primer eje de análisis, centrado en el conocimiento normativo de las políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas de educación común, las voces de las protagonistas nos permiten aseverar que, se observa un incremento cuantitativo en la cantidad de estudiantes que asisten a las escuelas comunes o regulares, pero, a la vez, de manera creciente la matrícula de las escuelas de educación especial continúa en aumento. Esta tensión entre las políticas de inclusión y la real situación de las escuelas, se refleja en los comentarios de una de las docentes entrevistadas:

“Sabemos que tenemos que incluir, todos los docentes de las escuelas lo saben, que es una ley que hay que cumplir. Pero, acá tenemos una población enorme y no podemos sobrecargar más a las integradoras (docentes) que ya tienen alrededor de quince o más pibes. Y ni te digo la lista de pedido de intervención que hay (...)” (MAI, Docente 1 49 años, abril de 2020).

AULA DE ENCUENTRO

no nacudo
oibacrrn
rreerri
xppe
e



Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

En el registro anterior, el imperativo de la inclusión está presente, pero no su garantía como derecho. Al respecto, otra de las docentes de la escuela refiere que la necesidad de incluir es una condición de base, pero, que también sobrecarga a las propias instituciones de educación especial:

“Tenemos que incluir está claro eso. ¿Cómo lo hacemos sin docentes? Acá tuvieron que re-estructurar los grupos escolares para repartir a las docentes y que puedan salir a integrar. Así no hay inclusión que pueda salir bien. No hay inclusión que aguante” (Docente 4, 47 años, julio de 2020)

Así no hay inclusión que aguante, refiere. Ello, en relación al poco personal destinado para atender la demanda de procesos de inclusión en las escuelas de educación común que llegan a diario a la escuela de educación especial. Esto nos adentra a la segunda dimensión de este estudio, en torno a la puesta en acto de las políticas de inclusión. Ante la pregunta respecto de cómo se llevan adelante los procesos de inclusión en la escuela, una MAI se interroga:

“¿cómo hago para llegar a estar con los diez o quince estudiantes que me asignan para integrar? Me la paso viajando de una punta del partido a otra. No llego a tiempo, nunca llego, pero trato de que el tiempo que estoy sea válido y le sirva al estudiante. Es lo que más me importa” (MAI, Docente 2, 52 años, julio de 2020).

Hacer “*valer*” el tiempo para acompañar al estudiante, afirma acongojada, como una condición mínima para que la inclusión no sea un fracaso o tiempo perdido. En esa lucha, se configura ese hacer cotidiano, evaluando cada estrategia para llegar a tiempo. En palabras de la secretaria de la escuela:

AULA DE ENCUENTRO

no nacudo
o-baccn
n-ccacudo
e-pprencia



Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

“aún hay muchos, pero muchos estudiantes en lista de espera, porque no damos abasto con las (docentes) integradoras. Ni el Ministerio ni el Consejo Escolar, nos crea cargos para que haya más docentes integrando. Y los que están se la pasan caminando el barrio o los barrios. Algunos tienen hasta 15 chicos, y a veces, los ven cada dos semanas” (Docente 5, Mujer, 40 años, agosto de 2020).

Que existan cargos que acompañen las trayectorias de los estudiantes en las escuelas es una de las principales preocupaciones para garantizar la inclusión. Esto permitiría dedicar más tiempo a cada proyecto de inclusión que se genera. Sin embargo, la deuda sigue pendiente. Este registro nos introduce sobre la tercera dimensión que analiza el estudio respecto de las condiciones materiales en que la escuela garantiza el derecho a la inclusión. Importa realizar una aclaración al respecto.

A partir de lo relevado en el trabajo de campo en la escuela los procesos de inclusión son garantizados a partir de dos circuitos diferenciados. El primero, se vincula con los pedidos de intervención de las escuelas de educación común de todos los niveles educativos hacia los equipos de orientación escolar (EOE) de las escuelas de educación especial. El EOE se encarga de realizar las evaluaciones de admisión de cada uno de los estudiantes que la escuela de nivel solicita acompañamiento. El otro circuito de intervención es demandado por las familias a las instituciones de educación común solicitando los apoyos establecidos en las distintas normativas. Distintas investigaciones (Cobeñas, 2019; Cinquegrani, 2021) dan cuenta de la difícil situación que atraviesan las familias para dar curso a esos pedidos. En muchas oportunidades, las instituciones solicitan a las familias la acreditación de la discapacidad mediante el certificado único de discapacidad (CUD), para comenzar los procesos de inclusión en las distintas escuelas.

AULA DE ENCUENTRO

no nacudo
o-bbarr
rreer
eexperiencias



Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

Esto implica que un estudiante que requiera un acompañamiento en las escuelas de nivel, debe certificar su discapacidad. En lo que respecta a las características de la escuela en donde realizamos el trabajo de investigación, más del 70% del grupo estudiantil no posee esta certificación ya que sus padres no cuentan con el acceso a trabajos formales o ingresos necesarios, que les permitan acceder a un servicio social de salud. La totalidad de la matrícula habita espacios de pobreza con NBI muy alto. Por tanto, el no contar con las condiciones básicas de existencia complejiza la adjudicación de esta certificación para acceder a las prestaciones básicas que el CUD representa y garantiza a las personas con discapacidad. Entre las más destacadas refieren a contar con un proyecto pedagógico individual (PPI) y un docente MAI que acompañe su trayectoria escolar.

En esta escuela, por ser de gestión pública, los PPI son garantizados sin contar con esta certificación y deben *per se* garantizar el derecho a la inclusión de todos los estudiantes que recibe. Para el ciclo lectivo del 2021 el EOE estimaban que los estudiantes en proyectos de inclusión aumentarían un 30% respecto del año anterior. Esta enorme cantidad de estudiantes que ingresan, implica, como venimos relatando un enorme desafío para el propio colectivo de docentes que se encarga de garantizar esos procesos. En ese aspecto una de las docentes entrevistadas mencionaba:

“Los que vienen acá no tienen ninguna certificación. Nosotras nos encargamos de acompañar a las familias para que logren obtener el CUD y al menos puedan contar con las prestaciones básicas y sumar al servicio que le brindamos acá. Sabemos que en algún momento tener el CUD acá no hace diferencia porque nosotras tenemos la obligación de integrar a nuestros pibes. Pero tener CUD para estas familias y estos estudiantes que no tienen nada es un montón. Por lo menos les permite llegar a las escuelas sin tener que pagar el viaje en colectivo y pueden acceder a un servicio básico de prestación de salud. Sabemos lo complejo que es

AULA DE ENCUENTRO

no nacudo
oibacrr
nórrer
xppe
nórrer
xppe



Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo describimos algunas tensiones que se producen al interior de las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad de una escuela de educación especial emplazada en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Cuando la inclusión, como demanda sostenida de los Estados y organismos gubernamentales, se vuelve el eje prioritario de las políticas, obliga a realizar indagaciones sobre el modo en que éstas se materializan en las instituciones. Intentamos con este estudio acercarnos a esas formas materiales de la inclusión.

Como hipótesis propusimos que las políticas de inclusión se configuran como dinámicas de inclusión excluyente y producen mayores exclusiones. Estas dinámicas se expresan, tal como recuperamos en los resultados, a partir de las condiciones materiales y de asignación de recursos que cuentan las instituciones, para garantizar trayectorias escolares justas y de calidad. Los resultados muestran que la situación de pobreza que atraviesan, estudiantes y familias de la escuela, resulta un factor que recrudece la línea de la exclusión y se convierte en un trabajo arduo para la institución escolar. Al respecto, a partir de las voces docentes, observamos que se enfrentan con el desafío de incluir y de garantizar aprendizajes en condiciones de extrema precariedad y el deterioro de su ejercicio profesional que se recrudeció en tiempos pandemia. Es el cuerpo docente que en medio de la precariedad y la vorágine de la vida contemporánea encarnan la garantía del derecho a la inclusión en una sociedad que no deja de ver crecer los rostros que excluye cada vez más (Ferrante, 2017; Pantano, 2015).

Problematizamos cómo el modo de acceso a las políticas puede leerse como un beneficio secundario que requiere la condición de certificar la discapacidad. Es

AULA DE ENCUENTRO

no nacudo
o-bbarr
n-er
e-er
e-er
e-er



Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

decir, sólo se obtiene algún beneficio respecto de una situación que a priori aparece como desventajosa, como lo es requerir una certificación para acceder a un derecho como la educación. Sin embargo, en esta escuela y para estos estudiantes dicha certificación es la única forma de acceder a derechos mínimos, como llegar a la escuela de manera gratuita, obtener alimento diario, cobijo y atención por parte de todo el cuerpo docente.

Certificar o no certificar aquí, en esta escuela, se vuelve una de las máximas tensiones que se expresan cuando triangulamos las cuatro dimensiones indagadas: las políticas de inclusión, su puesta en acto, las condiciones materiales efectivas en que las instituciones se hacen cargo de ella y la pobreza urbana que es un factor potenciador de los obstáculos para garantizar el derecho a la inclusión. Sabemos que con la letra escrita no basta Skliar (2017), necesitamos de acciones y decisiones políticas que no recaigan solamente en las voluntades individuales del cuerpo docente o de la gestión de la escuela. Por ello, es menester profundizar sobre las condiciones en que los procesos de inclusión se vienen desarrollando en las instituciones.

Finalmente indagamos acerca de las marcas de la pobreza estructural y la falta de acceso a los derechos garantizados en la normativa, que, vuelve cuesta arriba todo el esfuerzo y el trabajo realizado por las docentes y las familias. Esto se transforma así en una arista más de la inclusión excluyente. La falta de acceso a recursos y una educación de calidad es interferida por las condiciones de desigualdad que atraviesa al conjunto de estudiantes con discapacidad que asiste a la escuela.

La inclusión es un hecho y nadie a viva voz puede oponérsele. Sabemos que eso ocurre, pero, también ocurre que, cada vez más, estudiantes con discapacidad, asisten a las instituciones de educación común. Sin embargo, como relatan las docentes, su puesta en acto no puede depender exclusivamente de las voluntades,

AULA DE ENCUENTRO

no nacudo
o-bacarr
n-oiex
n-oiex
n-oiex



Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

de correr contra el tiempo, de la reestructuración de los espacios escolares para garantizarla o de juntar dinero para acompañar a las familias que lo necesitan. Aquí, evidenciamos que cuando la pobreza es una de las variables más fuertes, es allí donde las políticas de inclusión no impactan en los procesos excluyentes y la inclusión se vuelve un eufemismo.

En ese punto, como mencionan las docentes, son los Estados quienes deben intervenir para garantizar procesos de inclusión efectiva en condiciones dignas de trabajo para el cuerpo docente y para que estudiantes con discapacidad no queden excluidos del sistema. La cuestión aquí, justamente, es en ese estar o no excluido. En un límite muy poroso que sin la garantía de los derechos y las condiciones mínimas de existencia para los sujetos que asisten a la escuela, la línea de la exclusión es diariamente franqueable.

Asimismo, problematizamos el concepto de inclusión, a partir de interrogar la forma que adquiere en el presente y se configura como el imperativo de las políticas, y, a la vez, como la forma actual de naturalizar la exclusión. Hablar de inclusión, entonces, nos remite a un concepto polisémico, de múltiples aristas y puesta en escena al interior de las instituciones. Situación que se complejiza cuando las políticas de austeridad y recorte presupuestario se vuelven el eje clave de las lógicas de gobierno de las últimas décadas.

Finalmente, nos preguntamos, cuándo estaremos dispuestos a pensar y efectivizar una educación justa y de calidad y, que no requiera de múltiples voluntades aisladas para garantizar procesos de inclusión efectivos. La normativa es vasta y contundente. Aun así, muchos estudiantes con discapacidad, como casi la mitad de la matrícula de esta escuela, continúa transitando espacios educativos segregados del resto. Por otro lado, quienes acceden al “beneficio” de estar incluidos en las aulas aún cuentan con muchos obstáculos para transitar su escolaridad. Entre las

AULA DE ENCUENTRO

no nacudo
o-bacarr
n-óer
n-erri
n-erri
n-erri



Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

Veiga-Neto, A.; Corsini Lopes, M. (2012). La inclusión como dominación del otro por el mismo. *Pedagogía y Saberes*, (36), 57-68. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys57.68>

UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Francia: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

Sisto, V. (2019). Inclusion “in the Chilean way”: School inclusion in a context of advanced neoliberal policies. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 23. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>

Sinisi, L. (2013). *Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psicoeducativas*. Buenos Aires: Manantial.

Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

Pérez, A. y Krichesky, M. (2015). *El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias*. Buenos Aires: UNDAV

AULA DE ENCUENTRO

experiencias
reflexión
interacción
nó-cacudo
no-cacudo



Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54

Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.

Pantano, L. (2015). Discapacidad y pobreza en las villas de la ciudad de Buenos Aires. Reflexiones a partir de algunos datos cuantitativos. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3Sup), 51-60. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49344>